

# Mettre la vie en œuvre : autour de « La caméra outil pédagogique »

Marlon Miguel

En 1955, Fernand Deligny publie « La caméra outil pédagogique <sup>1</sup> », dont le statut se situe entre le manifeste et la proposition d'expérimentation. Quoique éloigné de la théorie au sens strict, le texte est composé d'une série de thèses implicites et présente ce qu'on pourrait appeler la première synthèse de l'auteur sur le cinéma et l'image. Il constitue en outre un document historique, révélant une prise de position originale par rapport aux polémiques de l'après-guerre sur le rôle sociopolitique du cinéma.

Son article a été écrit dans le contexte de La Grande Cordée, organisme en réseau de prise en charge de jeunes délinquants, fondé en 1948, associé au laboratoire du psychologue Henri Wallon et soutenu par le Parti communiste. Le réseau « s'est tramé <sup>2</sup> », dit Deligny, à l'époque où il travaillait à Travail et Culture – aux côtés d'André Bazin et Chris Marker <sup>3</sup> – et où, entre autres choses, il « escortait les films programmés <sup>4</sup> ».

En déplaçant les positions instituées et contrairement à ce qui se faisait à l'époque, Deligny propose aux adolescents de La Grande Cordée de prendre eux-mêmes la caméra en main. Son geste précède de plus d'une décennie, en France, d'autres expérimentations cinématographiques collectives pratiquées par des non-professionnels, comme celles des groupes Medvedkine. Il cherche à créer une situation qui permette aux adolescents de prendre du recul sur leur condition sociale – de la mettre en perspective – et d'échapper au « danger » des images. Son pari est que, par le biais d'un processus collectif, ils soient « auteurs » des images tournées et puissent ainsi devenir maîtres de leur propre représentation ; qu'ils soient aussi capables d'*intervenir localement*, c'est-à-dire sur leurs territoires et dans leurs milieux d'origine.

Je voudrais ici m'attarder sur les thèses sous-jacentes à « La caméra outil pédagogique ». Le geste de Deligny – celui de mettre une caméra entre les mains de jeunes délinquants – est certes original et radical, mais mon hypothèse est qu'il s'inscrit dans une tradition matérialiste et un courant soviéto-marxiste souterrain qui se sont transmis de manière discontinue et indirecte. Selon cette tradition, la transformation sociale ne peut avoir lieu que s'il y a transformation des formes de production, de ses acteurs et de ses auteurs, ainsi qu'une prise en main des outils.

1. « La caméra outil pédagogique », *Vers l'éducation nouvelle*, n° 97, octobre-novembre 1955 ; repris dans *Œuvres*, L'Arachnéen, 2007, rééd. 2017, p. 414-418. Voir aussi l'introduction de Sandra Alvarez de Toledo sur La Grande Cordée, *ibid.*, p. 383-404.

2. *Le Croire et le Craindre*, repris dans *Œuvres*, *op. cit.*, p. 1104.

3. Au début de 1948 Deligny a publié « Le mystère de l'éducation populaire » dans la revue *DOC*, créée par Chris Marker et Joseph Rovin, et quelques mois plus tard Marker a publié une recension des *Vagabonds efficaces* dans la revue *Esprit*. On sait aussi que La Grande Cordée occupe à ses débuts divers locaux de Travail et Culture à Paris, dont le conservatoire Renée Maubel, alors désaffecté, qui sera le décor du scénario tardif *Rue de l'Oural* (1981, inédit).

4. « Acheminement vers l'image », *supra*, p. 216.

5. « La caméra outil pédagogique », *Œuvres, op. cit.*, p. 417.
6. « La Grande Cordée », *Enfance*, n° 1, janvier-février 1949, p. 76.
7. « Notre réseau de "séjours d'essai", qui fonctionne depuis avril 1948, comme dispositif d'observation et de réadaptation sociale ouvert à des adolescents particulièrement difficiles, est l'application expérimentale de la proposition énoncée par Monsieur le Professeur Henri Wallon, à savoir : "Pour chaque cas, ne doit-on pas se poser la question : dans quelle mesure n'est-ce pas l'occasion, toute une suite d'occasions semblables entre elles, comme en offrent certains milieux ou certains régimes de vie, qui a donné la prépondérance aux mauvais instincts sur les bons ?" » (« Objet de notre recherche », dans les archives de La Grande Cordée ayant appartenu à Huguette Dumoulin et confiées à Daniel Terral, désormais désignées comme « Archives Huguette Dumoulin », dont nous n'avons connaissance qu'à travers les photographies qu'en ont faites Richard Copans et Michael Pouteyo).
8. Projet de rapport sur La Grande Cordée adressé à Louis Le Guillant le 19 mai 1954, p. 7 (Archives Huguette Dumoulin).
9. *Ibid.*, p. 3. C'est moi qui souligne. Trois citations suivantes : *ibid.*, p. 5-6.
10. Texte sans titre dont les premiers mots sont « Créé en avril 1948... », p. 1 (Archives Huguette Dumoulin). Deligny y cite *La Crise de la psychologie contemporaine* (1947) de Georges Politzer.
11. Le numéro 55/56 de la revue *Rééducation. Revue française de l'enfance délinquante, déficiente et en danger moral*, mai-juin 1954, mentionne le 9 juin, à Paris, un « petit festival de courts-métrages tchécoslovaques » et la présentation des « premières bobines du film *Messages* commencé par une équipe de La Grande Cordée, puis F. Deligny et ses collaborateurs ont ouvert une discussion sur "La caméra, instrument pédagogique". » (Je remarque le titre non encore définitif du texte à venir, l'emploi du mot « instrument » à la place de celui d'« outil ».) Suzanne et Maurice Capul évoquent également cette soirée, mais ils semblent se tromper d'adresse (revue *Empan*, n° 70, 2008/2, p. 135).
12. Huguette Dumoulin a raconté sur le tard que seules quelques bobines de 30 mètres avaient été tournées et qu'elles « n'ont jamais pu être montées ni exploitées » (« Bio. Première version », 2001-2007, p. 10, Archives Huguette Dumoulin). Ces bobines n'ont à ce jour pas été retrouvées.
13. « Lettre à Alexis Danan pour les lecteurs de sa revue "Les Cahiers de l'enfance" – "Ce qu'est La Grande Cordée" », juillet 1955 (Archives Huguette Dumoulin).
14. Elle était également psychologue et traductrice du russe (notamment Anton Makarenko, mais selon certaines sources aussi de Lev Vygotsky).
15. Lettre inédite à Irène Lézine, 12 mars 1955.
16. « Faire le film. Aux amis de La Grande Cordée », 24 janvier 1956 (Archives Huguette Dumoulin). C'est Deligny qui souligne.
17. On retrouve ici des éléments qui furent très importants dans certains films militants antérieurs (ceux du « ciné-train » d'Alexandre Medvedkine) et dans ceux des groupes Medvedkine par exemple, réalisés dans le contexte français de la décennie suivante. Par ailleurs, Deligny écrit à Truffaut (lettre datée de 1958) que Marker aurait été « fort tenté » de faire un documentaire à partir de La Grande Cordée, mais qu'il n'en avait pas le temps (voir Bernard Bastide (dir.), « Correspondance François Truffaut-Fernand Deligny », 1895. Mille huit cent quatre-vingt-quinze, n° 42, 2004).
18. Plusieurs lettres à Truffaut permettent de reconstituer le projet, notamment celles du 14 août et du 8 octobre 1959 (*ibid.*).
19. Lettre à François Truffaut, 8 octobre 1959, *ibid.*
20. « Cette "production" – documentaire permanent dont des extraits pourraient être montés en film présentable » (lettre à Irène Lézine, 12 mars 1955) ; « ce film, ce documentaire permanent » (lettre à Alexis Danan, juillet 1955) ; un « film qui se tourne en permanence » (« Les auteurs du film... », 1955, Archives Huguette Dumoulin).
21. Projet de rapport sur La Grande Cordée, *op. cit.*, p. 14.
22. « Comment établir une liaison permanente et vivante entre ces membres éloignés de notre organisation ? », *ibid.*
23. On y insiste généralement sur l'éducation à l'image, notamment dans l'après-guerre et en réponse à la propagande cinématographique, mais il faut rappeler que « l'acquisition d'appareils de matériel cinématographique » figurait parmi les objectifs de la Cinémathèque coopérative de l'enseignement laïc, créée à Bordeaux en 1927, et que Célestin Freinet – qui a lui-même tourné deux films avec ses élèves, intitulés *Les Éléves de Bar-sur-Loup au travail* – affirmait en 1928 : « Nous devons réaliser [les films] nous-mêmes » (voir Henri Portier, « De l'utilisation du film comme outil pédagogique à l'appropriation du cinéma par les élèves comme outil de création », dans Didier Nourrisson et Paul Jeunet (dir.), *Cinéma-école : aller-retour*, Université de Saint-Étienne, 2001, p. 118).

## La Grande Cordée et les films à faire

La Grande Cordée – désignée tantôt comme organisme ou organisation, tantôt comme mouvement, réseau ou collectivité – correspond plutôt à un « milieu d'appui<sup>5</sup> », destiné à des garçons entre 14 et 18 ans « socialement asphyxiés<sup>6</sup> » et présentant pour la plupart un fort retard d'apprentissage. L'hypothèse de départ, formulée par Deligny mais inspirée de son dialogue avec Wallon et le psychiatre Louis Le Guillant<sup>7</sup>, était que de nouvelles rencontres, occasions et circonstances – un « rouage nouveau » – pouvaient aider les adolescents à sortir des impasses dans lesquelles ils s'enfermaient et dont les effets d'enfermement étaient redoublés par les diagnostics posés par les instances juridiques et socio-psychologiques. En collaboration avec le Centre laïque des auberges de jeunesse et avec divers bénévoles, « ni "caractériels" ni "éducateurs professionnels"<sup>8</sup> », les adolescents étaient accueillis dans des « séjours d'essai » pendant plusieurs mois, « ailleurs » que là où ils vivaient, l'objectif étant de leur permettre de prendre de la distance par rapport à leur vie et leur milieu. Dans un projet de rapport adressé à Le Guillant, Deligny écrit :

Aider un enfant « caractériel » ne consiste pas pour nous à prendre en charge l'enfant lui-même mais plutôt les rapports de cet enfant avec ses milieux habituels. Le « milieu d'appui » que nous voulons promouvoir sera donc complémentaire des milieux habituels de l'enfant et devra tendre à se situer de telle manière qu'il aide, étaye, impulse les milieux habituels de l'enfant. Il s'agit, dans l'horlogerie des milieux de l'enfant qui déterminent des comportements, d'insérer un rouage nouveau qui modifiera la marche des rouages habituels. [...] Il ne s'agit pas pour nous « d'assister », ni dans un sens du terme, ni dans l'autre, mais d'intervenir<sup>9</sup>.

Le refus de l'assistance est un élément clé, et le travail auprès des adolescents ne devait pas consister à les arracher à leur milieu d'origine, comme si celui-ci était la source de leur inadaptation sociale – préjugé qui *essentialise* les milieux sociaux et contre lequel Deligny s'insurge –, mais à travailler avec eux et leurs familles, afin que celles-ci retrouvent « l'optimisme nécessaire pour accepter leur tâche d'éducatrices ». Il s'agissait, d'une part, de soutenir les familles et de créer les conditions pour que les adolescents mettent de l'ordre dans leurs propres pensées – puisqu'« ils vivent dans un petit vertige d'intentions disparates, contradictoires, secoués de réactions anti-familiales, anti-sociales » ; et, d'autre part, de leur donner des moyens pour qu'ils s'expriment par eux-mêmes – car « dès qu'un enfant manifeste quelque retard ou quelque maladresse à parler, autour de lui "on" parle à sa place ».

Parmi les activités menées à La Grande Cordée, le cinéma est rapidement appelé à jouer un rôle central. Il s'agit de le porter au secours à la fois du langage déficient des adolescents et de la méthode d'observation elle-même : « Pour rompre le cercle vicieux, il fallait d'abord rompre avec le procédé d'observation<sup>10</sup>. » Aux yeux de Deligny, le cinéma constitue un moyen incomparable pour que les adolescents s'affranchissent de la position d'objets de savoir (clinique, juridique, social) et

occupent celle de sujets capables de raconter leur vie. Ainsi, dès les premières demandes de subvention en 1948, il inclut une caméra à la liste du matériel nécessaire. Il obtient une Paillard 16 mm en 1950, mais d'emblée l'argent manque pour acheter de la pellicule. D'après les archives, les premières images sont tournées en 1952 à Villennes-sur-Seine, d'autres le seront dans le Vercors en juillet 1955, au moment de l'écriture du texte, puis à Salzuit en avril 1956, et quelques bobines sont projetées publiquement en 1954<sup>11</sup>. La réalisation du projet reste ténue, presque virtuelle, et pour autant Deligny ne cesse de dire son importance pour La Grande Cordée.

«La caméra outil pédagogique», écrit en juillet et publié dans la revue des Ceméa, *Vers l'éducation nouvelle*, en octobre 1955, mentionne trois projets de films. Il sera question de deux projets supplémentaires dans des documents d'archives ultérieurs. Il faut préciser qu'aucun n'a été réalisé<sup>12</sup>, mais que tous forment une sorte d'archéologie du *Moindre Geste*.

Premier projet : quinze garçons en séjour dans le Vercors, sous la responsabilité d'un des leurs, «caractériel», filment les traces du maquis de la dernière guerre avec deux paysans résistants rescapés à qui ils demandent de raconter leur expérience en même temps qu'ils mettent en scène le récit. Le thème de la Résistance affecte le style militant de «La caméra outil pédagogique» – il parle de réseau en lutte contre des forces ennemies, de stratégie maquisarde – et reviendra dans des projets ultérieurs, plus spécifiquement ceux qui portent sur les camisards.

Deuxième projet : les adolescents de La Grande Cordée filment «ce que voient leurs yeux» de leur quartier avant et après leur séjour d'essai ; l'idée étant que «ce qu'ils perçoivent dans le dédale des rues environnant leur maison» soit modifié par le temps passé ailleurs, par l'expérience d'un autre «régime de vie». Le film montrerait «comment un ensemble d'intentions nouvelles modifie la perception de la réalité». Le projet suppose une interdépendance très grande des phénomènes de perception, des questions d'intention et des possibilités de changement.

Troisième projet : former la «mémoire de l'organisation» à partir de séquences filmées par les adolescents pendant leur séjour et à leur retour chez eux, et constituer ainsi «une conscience propre à la collectivité». Ailleurs, Deligny imagine des titres : *Messages* ou *Enfants sans avenir ?*, et précise que chaque séquence serait «l'œuvre d'un séjour d'essai<sup>13</sup>». Il écrit aussi à Irène Lézine<sup>14</sup>, membre comme lui du PCF, et secrétaire de La Grande Cordée : «La "production" de cette collectivité sera un film documentaire qui montrerait comme des enfants sans avenir peuvent s'en bâtir un», et quelques lignes plus loin : «Faire un film et y travailler ensemble [est] l'objectif et le seul objectif collectif réel<sup>15</sup>». En quelques années, malgré le manque de moyens et donc le report incessant de sa réalisation, le projet de «faire le film» a pris une ampleur déterminante.

«Faire le film» est le titre d'une lettre adressée aux amis de La Grande Cordée en janvier 1956, trois mois après la parution de «La caméra outil pédagogique». L'enjeu est encore de trouver de la pellicule («dix bobines de 30 mètres»), mais aussi des éclairages, une cellule et un pied, et donc de convaincre. Un quatrième projet y est formulé : le film montrerait comment «pendant que Claude L. est à Estublat et que les gars de la coo-

pérative bâtiment chargent tout leur matériel sur le camion qui va les emmener vers leur nouveau chantier à Brioude, l'organisation se fait [...] pour essayer de montrer, lors des réunions successives entre les gars, quelles difficultés notre organisation doit surmonter. Ces scènes de réunion doivent être tournées dans les locaux où elles ont lieu<sup>16</sup>». Deligny insiste cette fois-ci sur les réunions et les discussions entre adolescents. Son but est, d'une part, de montrer le fonctionnement de La Grande Cordée et de dénoncer la précarité matérielle dans laquelle ils travaillent<sup>17</sup> ; d'autre part, de lier les scènes disjointes déjà tournées. Ce dernier élément est important, car la collectivité, dispersée entre différents séjours d'essai, pouvait se constituer réellement et en tant que telle à partir du film.

Dès 1958-1959, un cinquième projet se dessine : «La vraie vie», un «documentaire très quotidien», une «chronique» ou un «feuilleton», dont les protagonistes seraient des garçons «réchappés d'asile»<sup>18</sup>. Le récit de leur vie au sein de La Grande Cordée, occupée à restaurer une vieille bâtisse ou à élever des chèvres, et leur rêve de «vivre comme tout le monde» se mêlent à une fiction où un autre garçon, évadé d'un asile, les rejoint. Deligny se réfère à Jean Rouch pour «situer ses intentions» (sans, semble-t-il, avoir vu ses films), mais prévoit toujours que ce soit un des garçons qui s'occupe de la caméra :

Parmi eux quatre, il y en a un que je sais très capable de se placer là où il faut pour piéger dans la caméra des images toutes crues<sup>19</sup>.

### Cinéma permanent, cinéma à faire, film sans pellicule

L'évolution constante du projet de film ne doit pas être lue seulement à travers le filtre des aléas de La Grande Cordée, mais comme une dimension structurelle de la proposition de Deligny. Il y a certes des films à faire et la précarité matérielle les rend impossibles, mais ils devraient dans tous les cas être vus à l'intérieur d'un processus sans fin, une sorte de «documentaire permanent». L'idée de permanence ne figure pas dans «La caméra outil pédagogique», mais elle apparaît à plusieurs reprises dans des documents de la même période<sup>20</sup>. Elle remonte au moins à 1954 :

Le tournage permanent d'une bande documentaire : la participation collective à cette œuvre confère à la caméra et au magnétophone une puissance incontestable en tant qu'outil pédagogique<sup>21</sup>.

On peut y entendre un écho à l'expression «éducation permanente», si souvent employée dans les mouvements d'éducation populaire qu'elle en est devenue quasiment synonyme. En outre, cette permanence se rapporte à un processus pédagogique engagé avec des adolescents en réadaptation sociale<sup>22</sup> et s'opère au moyen d'un outil – ici la caméra. Contrairement aux mouvements d'éducation populaire qui privilégient la lecture des images et le travail du spectateur<sup>23</sup>, Deligny se tourne d'emblée vers le processus de production matérielle de l'objet filmique, sa réalisation. Et il s'agit non seulement d'une production de non-professionnels – une pratique somme toute assez

24. Ciné-Liberté faisait exception : « Une vraie coopérative de techniciens, d'ouvriers, d'artistes qui ensemble, en plein accord, réaliseront des actualités populaires, des documentaires et des films romancés » (« La coopérative Ciné-Liberté est créée » (1936), voir Valérie Vignaux, « Ciné-Liberté ou l'autre cinéma du Front populaire », dans Laurent Creton et Michel Marie (dir.), *Le Front populaire et le Cinéma français*, Théorème, n° 27, 2017, p. 55-62). Après-guerre, quelques initiatives s'inscrivent dans le sillage de Ciné-Liberté et envisagent « une section de cinéastes amateurs » (« La Fédération française des ciné-clubs », *Bulletin de l'IDHEC*, n° 3, juillet 1946, p. 16). En 1948, André Bazin dresse un état des lieux des initiatives « culture populaire et cinéma » et souligne la nécessité de « "stages de formation cinématographiques" à l'usage des éducateurs », mais il ne mentionne aucune expérimentation de ce type (voir ses *Écrits complets*, édition établie par Hervé Joubert-Laurencin, Macula, 2018, p. 446).
25. On trouve la formule sous différentes formes : « Un chef-d'œuvre du cinéma à faire » (lettre inédite à Irène Lézine, 1<sup>er</sup> avril 1955) ; « Le film était là, prêt à faire » (« La caméra outil pédagogique », *Œuvres*, op. cit., p. 416) ; « Faire le film » (lettre aux amis de La Grande Cordée, op. cit.).
26. « Par cinéma imparfait, on comprend que [celui-ci] exige, surtout, de montrer le processus des problèmes [*proceso de los problemas*]. C'est-à-dire, le contraire d'un cinéma voué fondamentalement à célébrer les résultats » (Julio Garcia Espinosa, « Por un cine imperfecto » (1969), dans *Hablemos de cine*, 1970 ; c'est moi qui traduis). Le manifeste, écrit dans le contexte d'une reconnaissance internationale du cinéma latino-américain, aborde la question de *qui* participe au processus de production cinématographique, *d'où*, selon quelles formes, et envisage une réalisation depuis la périphérie, par les marginaux.
27. « La caméra outil pédagogique », *Œuvres*, op. cit., p. 416.
28. Projet de rapport sur La Grande Cordée, op. cit., p. 14.
29. *Le Croire et le Craindre*, dans *Œuvres*, op. cit., p. 1142.
30. « Le propre de l'IMAGE », *supra*, p. 296. Lev Koulechov, dans une situation analogue de pénurie matérielle, a mis en scène avec ses collaborateurs des « films sans pellicule » (*fil'my bez plenki*), des sortes de performances théâtrales présentées devant une caméra et régies par un principe de montage (voir Ronald Levaco (trad. et dir.), *Writings of Film. Writings of Lev Kuleshov*, University of California, 1975).
31. « Camérer #2 », *supra*, p. 27.
32. « Ce n'est pas l'éducateur qui éduque, c'est le milieu » (Anton S. Makarenko, *L'Éducation dans les collectivités d'enfants*, trad. Irène Lézine, Ceméa/Éditions du Scarabée, 1956, p. 59).
33. « La caméra outil pédagogique », *Œuvres*, op. cit., p. 417.
34. « Or nous pouvons facilement saisir et intervenir sur un certain ordre de rapports entre l'individu et le milieu : le projet » (« En tant qu'organisme... », avril 1952, p. 7, Archives Huguette Dumoulin). Plus tard, à La Borde, Deligny écrit que « le "projet" est un mot fort mystérieux [qui] pourrait peut-être concurrencer le fameux "transfert" de Freud pour l'approche des maladies mentales » (lettre inédite à François Truffaut, février 1966).
35. « La caméra outil pédagogique », *Œuvres*, op. cit., p. 417.
36. « J'attachais une grande importance au théâtre, qui contribua fortement à améliorer le langage des colons, et en général à élargir leur horizon » (Anton Makarenko, *Poème pédagogique*, trad. Jean Champenois, Éditions En Langues étrangères, part. II, chap. 4., p. 84-85).
37. « La caméra outil pédagogique », *Œuvres*, op. cit., p. 416.
38. *Ibid.*
39. « Les auteurs du film... », 1955 (Archives Huguette Dumoulin). Dans une lettre à Irène Lézine (1<sup>er</sup> avril 1955), Deligny se montre plus inquiet : « Je me méfie comme de la peste des techniciens qui vont teinter le film [...] S'ils discutent avec les gars, ils risquent d'annuler le travail. [...] Inutile de faire tout ce travail si le film n'est pas réellement l'œuvre des gars de la G.C. »
40. « La Grande Cordée (2) », *Vers l'éducation nouvelle*, n° 40, mars 1950 ; *Œuvres*, op. cit., p. 413.
41. Michel Foucault, « Le jeu de Michel Foucault » (1977), *Dits et Écrits*, vol. 3, Gallimard, 1994, p. 300. Giorgio Agamben reprend le mot pour lui conférer cependant une teneur uniquement négative de contrôle biopolitique (voir *Qu'est-ce qu'un dispositif ?*, Rivages, 2007).
42. Projet de rapport sur La Grande Cordée, op. cit., p. 12.
43. Lénine, *Matérialisme et Empirio-criticisme* (citant Hegel et Engels), dans Deligny, « En tant qu'organisme... », op. cit., p. 5.
44. Cette citation et les suivantes, *ibid.* C'est Deligny qui souligne.
45. *Ibid.*, p. 7.
46. *Ibid.*, p. 12-13.

rare à l'époque <sup>24</sup> –, mais surtout d'une production d'adolescents « caractériels », « déficients », « marginaux ».

La dialectique des deux énoncés, « film à faire <sup>25</sup> » et « cinéma permanent », inscrit la proposition de Deligny sur un terrain expérimental et spéculatif qui n'enlève rien à sa portée politique : un film à faire en permanence, qui s'élabore et évolue au jour le jour, dans sa précarité propre, « cinéma imparfait <sup>26</sup> », selon une expression empruntée à un contexte étranger qui me semble traduire ce qui se joue ici. L'idée de permanence du film à faire accentue la matérialité même de l'outil : la caméra seule, même sans pellicule, structure l'action pédagogique, installe le milieu là où elle a lieu. Deligny est clair : il faudrait même « employer une caméra secondaire [...] non pas pour enregistrer l'action pédagogique, mais pour participer à cette action <sup>27</sup> ». Ou encore : « La réalisation du film [...] n'est pas une activité pédagogique annexe, mais l'activité centrale <sup>28</sup> ». La caméra n'est pas extérieure à la situation comme un simple outil d'enregistrement, mais plutôt elle la produit, et cela avec ou sans pellicule :

Nous n'avions pas de pellicule [...] mais qu'importe ?  
Imaginez une dizaine d'individus, et puis les mêmes,  
plus une mitrailleuse. Le fait qu'ils aient ou n'aient  
pas de munitions ne change pas grand-chose  
au fait de la mitrailleuse, là, qu'ils ont, à eux, avec eux.  
Tout autre est la dizaine, du moment qu'il y a  
cet engin <sup>29</sup>.

Cinéma permanent, film à faire et enfin « faire un film sans pellicule <sup>30</sup> », formule qu'il emploie à propos de La Grande Cordée. L'outil caméra crée une nouvelle forme de médiation entre les uns et les autres, installe une scène et un milieu – Deligny parlera plus tard, dans « Acheminement vers l'image », d'une « aire de tournage » et d'un « dispositif de tournage ». Dans une variante jusqu'à présent inédite du « Camérer » écrit en 1978, Deligny revient sur la situation : « Il n'y avait pas de pellicule », mais la caméra constituait malgré tout « un lieu d'où nous pouvions nous voir. [...] Cette pellicule qui faisait défaut se retrouvait là où on peut penser que se situe la conscience de tout un chacun. Voilà qu'existait un "point-de-nous-voir", un reflet dont la présence modifiait le milieu, intervenant même au réciprocque des attitudes » <sup>31</sup>.

## Installer le milieu, produire un dispositif

La thèse implicite des textes de cette période est que le moteur de l'action pédagogique n'est pas l'éducateur – ou son travail sur celui à (ré)éduquer – mais le milieu. Autrement dit, il s'agit d'un processus à la fois oblique (ni frontal, ni verticalisé, ni tout à fait horizontal non plus) et *médiatisé*, qui restructure complètement le rapport éducateur-éduqué. Cette thèse est au cœur des travaux de Wallon comme de Makarenko <sup>32</sup>, que Deligny a lu dans la traduction de Lézine. La tâche de l'éducateur est d'aménager ce « milieu d'appui », *capable de structurer le processus (ré)éducatif des adolescents et qui tout d'abord « les informe, les "inspire" [...], qui leur fournisse des raisons d'être <sup>33</sup> ».*



Le processus est *médiatisé* par la mise en situation collective d'un « projet »<sup>34</sup>, en l'occurrence le film à faire. La notion de projet altère la façon dont la rééducation se faisait habituellement et brouille les lignes de partage entre observateurs et observés, adaptés et inadaptés. Ainsi, dans la situation pédagogique générée par le film, les adultes ont plutôt à s'occuper des circonstances du tournage que des adolescents eux-mêmes. Et les tensions qui naissent du tournage doivent être négociées et résolues par ceux qui y prennent part. Le film doit à la fois ancrer les adolescents dans une activité et leur ouvrir un horizon – car il « leur donne une raison d'être [...] On les a traités de caractériels, de déficients, de "malades", de déchets. Ils peuvent devenir des exemples. Avec la caméra, le monde les regarde »<sup>35</sup>.

Le livre de Makarenko, *Poème pédagogique*, a sans aucun doute inspiré l'expérimentation de Deligny. Il donne plusieurs exemples de projets qui médiatisent la relation avec les délinquants et entre eux, comme le travail dans les champs ou sur des chantiers de construction, mais aussi le théâtre. Selon l'éducateur, le théâtre élargit l'horizon des adolescents en leur permettant de s'essayer à différents rôles, de façon très libre, d'occuper aussi des fonctions techniques, de commandement et de subordination, et en éveillant leur sensibilité aux mots et à l'espace commun de la scène<sup>36</sup>.

Le texte de Deligny décrit comment le film doit devenir l'affaire des adolescents. La caméra est à la disposition du « responsable de semaine aux emplois du temps [...] chacun des garçons en séjour d'orientation rédige son emploi du temps pour le lendemain [...] le responsable de semaine aux emplois du temps individuels contrôle si chacun fait, à l'heure dite, ce qu'il avait prévu [...], si, au cours de ses tournées, [...] [il] perçoit une "scène" qui lui paraît intéressante, il la filme »<sup>37</sup>, etc. Les fonctions sont occupées par les adolescents à tour de rôle, dans un quotidien très réglé, et l'apprentissage technique (manier la caméra, charger et décharger la pellicule, monter) se fait au fur et à mesure : « Il la filme s'il est capable de manier la caméra. Sinon, il fait appel à un "opérateur", c'est-à-dire un autre garçon qui est déjà suffisamment expérimenté pour ne pas gâcher la pellicule »<sup>38</sup>.

Dans les textes, il est question tantôt d'« opérateur », tantôt de « technicien ». À un moment donné il envisage que des techniciens expérimentés, amis de La Grande Cordée, viennent aider les adolescents à « s'exprimer "en cinéma" » et essaient de comprendre, en « grande sympathie »<sup>39</sup>, ce qui pour eux faisait occasion durant les séjours d'essai. Ces techniciens n'auraient pas dirigé le regard ou la prise de vue et seraient intervenus le moins possible. Les adolescents plus expérimentés auraient progressivement assuré ce rôle.

Comme Makarenko, Deligny croit à l'importance des coutumes et des habitudes nouvelles. C'est l'apprentissage d'une forme de sensibilité collective générée par un projet spécifique qui transformera les jeunes « caractériels ». Mais à la différence de Makarenko – et en grande partie parce que le contexte français est celui d'un pays capitaliste d'après-guerre –, la collectivité est non pas une « forme communautaire » mais un réseau éparpillé, selon le principe d'un milieu d'appui provisoire lié autant que possible au milieu d'origine des adolescents.

La notion de « milieu » est régulièrement associée par Deligny à celle de « dispositif ». Le mot « dispositif » apparaît dans un article sur La Grande Cordée en 1950<sup>40</sup> et revient dans « La caméra outil pédagogique » et plusieurs documents de l'époque. Dans le projet de rapport envoyé à Le Guilland en 1954, Deligny donne au mot un sens clair, analogue à celui que propose Foucault des années plus tard : celui-ci souligne la « nature essentiellement stratégique » du dispositif, en réponse à une « urgence », s'apparentant à « une intervention rationnelle et concertée dans [l]es rapports de force, soit pour les développer dans telle direction, soit pour les bloquer, ou pour les stabiliser, les utiliser »<sup>41</sup>. Deligny envisage, lui, un « dispositif d'existence » capable de transformer radicalement les adolescents en remettant « de l'ordre dans leurs intentions, pour leur redonner un équilibre perturbé par l'absence de tout projet concret »<sup>42</sup>. De quoi s'agit-il ? Déjà dans des notes de 1952, il dit vouloir susciter une véritable liberté chez les adolescents, différente de celle qu'ils ont en tête à leur arrivée : « La liberté [...] c'est faire ce que je veux. » En citant Lénine, il s'inscrit dans une tradition matérialiste qui associe la liberté à la compréhension de la « nécessité » et à la « capacité de se décider », en ayant connaissance « aussi bien des lois du monde extérieur que de celles qui régissent l'existence corporelle et intellectuelle de l'homme »<sup>43</sup>. Il reprend cet énoncé pour avancer sa proposition pédagogique : « C'est cette capacité de se décider en connaissance de cause : c'est cette capacité que nous devons guetter, susciter, éduquer »<sup>44</sup>. L'éducateur doit apprendre à *intervenir* de manière à ce qu'une telle liberté puisse se manifester. Les formes d'intervention peuvent être « directes » (adressées directement à l'adolescent) ou « indirectes », en passant par exemple par « la modification des dispositifs d'existence ».

Le dispositif d'existence vise à transformer les adolescents : d'abord à faire la part, dans leur confusion, de ce qui est une intention véritable, un projet possible ; ensuite, à leur faire comprendre que leurs difficultés ne peuvent se résoudre que collectivement, étant donné le problème politique structurel d'un monde qui ne prévoit que « leur exploitation, en tant que main d'œuvre instable ». C'est seulement en parvenant à cette compréhension qu'ils seront en mesure de prendre des décisions (et des positions) durables pour leur vie. Mais l'ancrage matérialiste de la réflexion impose qu'une telle compréhension ne soit pas strictement intellectuelle, qu'elle soit pratiquée pour se concrétiser. Et une telle concrétisation est rendue possible par le projet qui, lui, permet d'« intervenir sur un certain ordre de rapports entre l'individu et le milieu »<sup>45</sup>.

Ces réflexions s'achèvent sur les questions suivantes : comment « concrétiser dans l'esprit de chacun le but commun ? [...] Comment donner à chacun l'envie de faire de sa vie un exemple dont la collectivité gardera mémoire » ? Et la réponse : « Cette œuvre commune, cette liaison sont rendues possibles par le cinéma »<sup>46</sup>.

## Intention, perception

Les textes de Deligny de cette époque sont traversés par un double enjeu : saisir l'intention et transformer la perception (préalable nécessaire pour transformer la réalité), et ceci dans une tension dialectique, car « toute perception est déjà

47. Lettre à Irène Lézine, 12 juillet 1955 (inédiée).
48. Cette question d'organisation considérée dans son rapport au langage résonne de la lecture que Deligny fait de Lénine. « Peut-être s'agit-il de "marier", de faire fondre entr'elles, deux chaînes d'associations qui se déroulent trop loin l'une de l'autre, la chaîne de sensations, des images et la chaîne des mots. Peut-être s'agit-il, en eux, d'un langage "anarchiste" dont chacun des mots répugnerait à s'organiser » (« Lettre à un camarade », 15 mars 1957, Archives Huguette Dumoulin).
49. Henri Wallon, « L'objet de la psychologie peut être, au lieu de l'individu, une situation », *De l'acte à la pensée*, Flammarion, 1942, p. 50. Citations suivantes, respectivement : *ibid.*, p. 16-17, p. 52 et p. 16.
50. Sur l'analyse du rapport entre Wallon et la filmologie, ainsi que sur les archives de cette période, voir « La filmologie, de nouveau », *Cinémas*, vol. 19, n°s 2-3, printemps 2009 ; André Guillaïn, « Henri Wallon et la filmologie », 1895, n° 66, 2012 ; Thérèse Charmasson, Stéphanie Méchine et Françoise Parot, « Les archives d'Henri Wallon », *Revue d'histoire des sciences humaines*, n° 5, 2001/2, p. 117-142.
51. Henri Wallon, « L'enfant et le film », *RIF (Revue internationale de filmologie)*, n° 5, 1949, p. 21 (c'est Wallon qui souligne). Gilbert Cohen-Séat parle du « fait filmique » ; Edgar Morin du « cinéma comme un phénomène universel » (*Le Cinéma ou l'Homme imaginaire. Essai d'anthropologie*, Minuit, 1978, p. 197).
52. Henri Wallon, « Qu'est-ce que la filmologie ? », *La Pensée*, n° 15, 1947, p. 29, écrit probablement en écho au texte d'André Malraux : « Le cinéma est une industrie » (« Esquisse d'une psychologie du cinéma » (1939), dans 1895, n° 76, 2015). Merleau-Ponty, lui aussi, dans la conférence qu'il prononce à l'IDHEC en 1945, « Le cinéma et la nouvelle psychologie », avance que le cinéma concerne la perception plutôt que la pensée. Il aurait donné une autre conférence, « La signification au cinéma », à l'Université de Lyon, dans le cadre de l'Institut de filmologie (François Albera, « Maurice Merleau-Ponty et le cinéma », 1895, n° 70, été 2013).
53. Henri Wallon, « Qu'est-ce que la filmologie ? », *La Pensée*, *op. cit.*, p. 32.
54. *Ibid.*, p. 30.
55. Selon Wallon, les différentes structures filmiques seraient capables de favoriser certaines aptitudes chez l'enfant et de les réactualiser chez l'adulte, permettant, par exemple, de remobiliser une fluidité, une disposition et une sensibilité perdues, « un retour à un syncrétisme depuis longtemps dépassé sans doute, mais qui reste toujours possible » (*ibid.*, p. 33). Pour lui, le monde enfantin serait marqué par une dimension plasmatique, un « métamorphisme » (« L'enfant et le film », *RIF*, *op. cit.*, p. 23) ; thèse partagée par Étienne Souriau (« Filmologie et esthétique comparées », *RIF*, avril-juin 1952, t. III, n° 10, p. 120), Béla Balázs (*Theory of Film: Character and Growth of a New Art*, Dennis Dobson, 1952, p. 92), mais aussi Edgar Morin et Gilbert Cohen-Séat.
56. *Ibid.*, p. 30.
57. Henri Wallon, « De quelques problèmes psycho-physiologiques que pose le cinéma », *RIF*, n° 1, juillet-août 1947, p. 15.
58. Projet de rapport sur La Grande Cordée, *op. cit.*, p. 13. Notons que, dans son courrier, Deligny demandait à Le Guillaïn de transmettre le rapport à Wallon et suggérait une séance de travail consécutive.
59. « La caméra outil pédagogique », *Œuvres*, *op. cit.*, p. 417.
60. *Ibid.*, p. 415.
61. André Bazin, « Le mythe du cinéma total », dans *Écrits complets*, *op. cit.*, p. 2557-2560.
62. « Cinéma, radio, presse apportent le monde en images, musique, phrases. Ils sont la pâture constante de la puissance imaginaire des enfants. [...] L'enfant d'aujourd'hui "connaît" le monde [...]. Il croit le connaître, il croit les images » (*Les Vagabonds efficaces* (1947), dans *Œuvres*, *op. cit.*, p. 210-211). Remarquons aussi que dans un autre texte, non daté mais probablement au début de La Grande Cordée, intitulé « Le cinéma – danger public », Deligny souligne la nécessité « d'incorporer [le cinéma] aux mœurs, activement », de « se servir d'une caméra, dès l'école ». Archives Caroline Deligny et Bruno de Coninck.
63. Projet de rapport sur La Grande Cordée, *op. cit.*, p. 13.
64. La réflexion est portée essentiellement par les ciné-clubs, dès 1945, à l'initiative, entre autres, de Georges Sadoul, Jean Painlevé et Jacques Prévert. Pour faire contrepoids aux médias de masse, les débats à la suite des projections sont favorisés (voir Bazin, « Le mouvement des ciné-clubs en France depuis la Libération », *Écrits complets*, *op. cit.*, p. 429-433), de nouvelles institutions et revues sont créées (*L'Écran français*, l'IDHEC, le CNC). En 1949, la Ligue de l'enseignement est à l'origine d'un décret qui définit le statut du cinéma non commercial et souligne son rôle majeur dans l'éducation (Frédéric Gimello-Mesplomb, Pascal Laborderie et Léo Souillès-Débats (dir.), *La Ligue de l'enseignement et le cinéma. Une histoire de l'éducation à l'image (1945-1989)*, AFRHC, 2016).
65. « La caméra outil pédagogique », *Œuvres*, *op. cit.*, p. 415.

intentionnelle <sup>47</sup> », dit-il. L'intention de faire quelque chose, de s'engager dans un projet, si elle prend, si elle gagne en consistance, devient alors « occasion ». Elle ouvre une brèche. Des intentions nouvelles, surgissant grâce au nouvel habitus généré par la vie collective, peuvent se concrétiser en « projets » dans le séjour d'orientation et être enregistrées par la caméra – et ainsi se confirmer, se stabiliser, prendre forme, mais aussi se fixer.

Il s'agit d'aider des adolescents qui ne savent ni lire ni écrire à élaborer un langage, alors que le leur est morcelé et déficient au point qu'ils sont incapables d'articuler leurs intentions. L'enjeu n'est pas de les assister mais de créer les conditions pour qu'ils deviennent actifs, capables de se prendre en main et d'agir sur leur propre histoire. L'image vient au secours de leur langage instable <sup>48</sup>.

L'influence de Wallon sur ces questions est sans doute cruciale. On peut dégager deux orientations. La première concerne la conception matérialiste qui déplace l'objet de la psychologie du sujet vers la notion de « situation » <sup>49</sup> et l'analyse des rapports entre le vivant et le milieu. Wallon mobilise cette notion pour penser dialectiquement le champ immanent et labile des perceptions extérieures où un sujet agit selon ses dispositions affectives. Les situations posent des problèmes particuliers auxquels le sujet doit réagir. Mais au-delà, ou en deçà, d'une intelligence autonome, discursive, réfléchie, apte à prendre des décisions souveraines, Wallon définit ce qu'il appelle tantôt « l'intelligence pratique » et « spatiale », tantôt « l'intelligence des situations », qui fonctionne de manière dynamique et souple, selon une capacité adaptative incessante. En réaction à des situations données et à l'histoire de ses relations conflictuelles avec la réalité, le sujet développe progressivement son caractère, qui est donc « pour chaque individu sa manière habituelle ou constante de réagir ».

La seconde orientation, à la fois plus complexe et plus floue, concerne les réflexions développées par Wallon à propos du cinéma, au sein de l'Institut de filmologie entre 1947 et 1957 <sup>50</sup>, les dates laissant peu de doute sur la connaissance, *a minima*, que Deligny devait en avoir. Wallon reconduit le poncif de l'époque sur « l'universalité du film » <sup>51</sup> et envisage le cinéma comme une « industrie humaine » dont l'action « profonde » est susceptible de « modifier la nature humaine » <sup>52</sup>. Le cinéma provoquerait des changements psychiques et serait même capable de restructurer la perception humaine, jusqu'à nos habitudes motrices, puisqu'il « perçoit pour nous » <sup>53</sup>. Le montage filmique, en organisant selon une logique propre des relations de profondeur, de rythme et d'enchaînement sur la surface de l'écran, impose un nouveau mode de perception. Les conséquences ne sont pas négatives, puisque le cinéma rend possible l'enrichissement de « l'esprit en catégories nouvelles » <sup>54</sup> et réactualise une mobilité perdue <sup>55</sup>. Par ailleurs il devient un outil indispensable pour explorer le « soubassement psychique et technique » <sup>56</sup> humain, pour analyser les facultés de perception, d'appréhension, de spatialisation et de temporalisation. Le cinéma touche lui aussi à la question du milieu : « Le milieu technique développé par nos civilisations modernes se substitue plus ou moins au milieu naturel et modifie chaque jour le milieu vital de l'homme » <sup>57</sup>.

## Ciné-pharmakon

Je serais tenté d'avancer l'idée que Deligny opère une sorte de synthèse de ces deux orientations, en les mettant en pratique – *en espace*. Le dispositif d'existence met en situation les adolescents, le cinéma est pratiqué afin de remobiliser leur perception figée et de provoquer une transformation psychique. Dans le projet de rapport destiné à Le Guillant, Deligny insiste sur le fait que «la caméra maniée par les adolescents eux-mêmes les aide à voir<sup>58</sup>» et, dans «La caméra outil pédagogique», sur le fait que «les intentions nouvelles modifient ce qu'un être perçoit du monde qui l'entoure<sup>59</sup>».

Deligny part du même double constat que ses contemporains : d'une part, «l'omniprésence des techniques modernes de diffusion», d'autre part, le «danger» provenant de la puissance magique des images et du fait que «le film donne une impression première de réalité directement reproduite<sup>60</sup>». L'identification présente un danger, le spectateur est absorbé par les images, il y croit et ne voit pas que la séquence qu'il a sous les yeux a été travaillée et montée, il ne sait pas qu'il s'agit d'une technique, d'un moyen de rendre compte de la réalité et non la réalité elle-même – Bazin résume le phénomène sous la formule du «mythe du cinéma total<sup>61</sup>». Si Deligny constate lui aussi le problème, il le dépasse, voire le résout, dès 1954, en passant par la *mise en pratique*<sup>62</sup> :

Si nous constatons que la mentalité des enfants, des adolescents (et de leur entourage) est en partie empoisonnée par le contenu courant des bandes cinématographiques commerciales, nous ne pouvons trouver de meilleur contre-poison que le cinéma lui-même, non pas le cinéma auquel on assiste, spectateur imbibé, mais le cinéma en tant que moyen d'expression collectif<sup>63</sup>.

Là où la plupart de ses contemporains, en réaction aux usages du cinéma par les nazis et les fascistes, identifient une question socio-pédagogique urgente et font porter leurs discussions uniquement sur les effets des images sur le spectateur<sup>64</sup>, Deligny fait un pas de côté et imagine un cinéma-pharmakon. Son pari fait écho aux thèses marxistes : l'individu devrait maîtriser la technique afin de comprendre comment l'objet filmique est fabriqué et ainsi de dépasser le rapport d'aliénation. Le cinéma est un langage, avec ses règles et ses usages, et «[les enfants] ne peuvent le savoir vraiment que s'ils s'essaient eux-mêmes à ce "langage" afin de le percevoir sans en être envoûtés<sup>65</sup>».

Personne mieux que Walter Benjamin n'a su montrer comment le problème pédagogique central de l'ère révolutionnaire – et que l'on voit réactualisé dans l'après-guerre – concernait la transformation de la sensibilité et de la perception des masses dans un sens socialiste. Dans «L'auteur comme producteur» (1934)<sup>66</sup>, il considère que la révolution ne peut pas être seulement celle de l'esprit – et à ce titre, le rôle éducatif des ciné-clubs serait bien peu efficace, voire réactionnaire. Aux modèles capitaliste et fasciste, il oppose une collectivisation de la technique en transformant matériellement les conditions de production afin que chacun devienne «auteur-producteur» et «opérant» et ainsi *concrétise* sa transformation. Sa

réflexion est inspirée de ce que Bertolt Brecht a appelé l'*Um-funktionierung*, c'est-à-dire la transformation des fonctions acteur-spectateur, mais aussi de Serge Tretiakov, qui œuvra pour des journaux et des radios dans lesquels des paysans écrivaient et s'enregistraient eux-mêmes<sup>67</sup>.

Les discours de Deligny et de Benjamin participent d'une époque où la poursuite de la révolution, la transformation de la société, l'éducation, la prise de pouvoir par les masses et la guerre d'hégémonie étaient indissociables d'un investissement massif dans des appareils et des techniques, et de l'utopie d'*armer* le peuple au moyen des outils de représentation.

Alexandre Medvedkine est à ce sujet exemplaire. Avec son «ciné-train», il a fait un certain nombre de propositions d'*intervention locale* et d'immersion dans le territoire. Le ciné-train était avant tout un moyen d'observer de manière critique les conditions de vie et de travail défavorables du peuple, sur place<sup>68</sup>. Cette intervention était indissociable d'un *faire avec*, les acteurs-spectateurs locaux cosignant certains films et Medvedkine les mettant sur un «pied d'égalité» avec le réalisateur principal<sup>69</sup>. De plus, l'équipe du ciné-train – une majorité d'amateurs ou de débutants qui s'essayerent tous aux différentes fonctions (prise de vues, montage, intertitres...) – n'avait connaissance au préalable ni des situations spécifiques et des difficultés rencontrées par les habitants, ni des techniques de travail à adopter. Chaque fois, ils ne trouvèrent les manières de faire les plus appropriées qu'en prenant part à la vie locale et en observant, pour ensuite, par exemple, décider d'«illustrer les aventures extraordinaires d'un mineur assez naïf<sup>71</sup>».

Le vocabulaire militant, parfois guerrier de «La caméra outil pédagogique», le quatrième projet de film, qui portait sur l'organisation de La Grande Cordée, ou encore l'idée que les adolescents deviennent des exemples, tous ces éléments font écho à la proposition de Medvedkine. De plus, ce que Deligny appelle, à partir de Makarenko, la «force des coutumes» et la transformation de l'habitus des adolescents qu'il vise dépendent comme chez Medvedkine de la médiation et même d'un *compromis avec l'image*. Un des usages de l'image consiste ainsi à surveiller et à vérifier les progrès et les rechutes des adolescents – ceux-ci doivent en quelque sorte vivre «en harmonie avec les premières images<sup>72</sup>».

L'invention de Medvedkine n'est pas dissociable d'une visée productiviste et d'un projet de contrôle des comportements, mais elle ne s'y réduit pas. Ces éléments découlent de l'ambiguïté du dispositif, du fait même de la présence de l'appareil d'enregistrement<sup>73</sup>. Ces ambiguïtés hantent aussi la proposition de Deligny et, s'il les évite, c'est finalement grâce à la radicalité de son geste : celui de mettre en avant l'autonomie des adolescents et d'envisager le film comme *leur* œuvre.

### «Raconter en quelques suites d'images ce qu'ils voient de la vie qu'ils vivent»

L'inventivité du geste de Deligny consiste à confier une caméra à des adolescents caractériels, à les inviter à écrire des scénarios, à réaliser et monter, bref, à devenir les véritables *auteurs* du film et de leur histoire. Eux seuls doivent produire les images à travers lesquelles ils se (re)présentent. Il formule sa proposition de manière surprenante :

66. Repris dans Walter Benjamin, *Essais sur Bertolt Brecht*, trad. Philippe Ivernel, La Fabrique, 2003, p. 125.
67. Je pense aussi au groupe Octobre. « Dans un très proche avenir "Octobre" se donne pour objectif principal d'organiser et d'instruire des groupes de photographes prolétaires qui seront en mesure d'enregistrer le développement du plan quinquennal et la mise en place des kolkhozes » (dans Aya Kawamura, « La création collective dans le documentaire soviétique : photographie, cinéma et "correspondants-ouvriers" », 1895, n° 63, 2011).
68. « La production du film est organiquement et intrinsèquement liée à sa projection dans le lieu de production » (Medvedkine, cité par Emma Widdis, *Alexander Medvedkin*, I.B. Tauris, 2005, p. 25, c'est moi qui traduis). Les films étaient pensés comme des « interventions dans les problèmes cruciaux lors de ces années sombres – nourriture, conditions de vie, bien-être physique et émotionnel » (Medvedkine, « The Kino-Train: 294 Days on Wheels », dans *The Alexander Medvedkin Reader*, trad. Jay Leyda et Nikita Lary, The University of Chicago Press, 2016, p. 36, c'est moi qui traduis). *Comment vis-tu, camarade mineur ?*, réalisé par Nikolai Karmazinski, est une sorte de documentaire social qui montre les conditions de vie misérables des mineurs puis les confronte aux images des bureaux de l'administration, avec des fonctionnaires insensibles à la situation concrète dans laquelle les mineurs vivent.
69. *A Socialist Calling to Account: From the Mine-3 Blacksmiths to the Central Krivoi Rog Workshops* (1932) fut cosigné par des forgerons qui étaient aussi à l'origine de l'écriture du scénario (« The Kino-Train Filmography », dans *The Alexander Medvedkin Reader*, op. cit., p. 316).
70. Ils apprenaient le métier sur place selon un mode autogéré expérimental, et cette dimension locale et incontrôlable a suscité la méfiance de l'État. Il y avait « une tentative organisée d'intégrer ouvriers et paysans dans la production et la distribution filmique. Ils aidaient le personnel de bord à collecter des informations, éditaient des journaux, inséraient des intertitres et parfois modéraient des discussions » (Gal Kirn, « Between Socialist Modernisation and Cinematic Modernism: the Revolutionary Aesthetics of Alexander Medvedkin », dans Lars Kristensen et Ewa Mazierska (dir.), *Marxism and Film Activism*, Berghahn Books, 2015, p. 43, c'est moi qui traduis).
71. Medvedkin, « The Kino-Train: 294 Days on Wheels », *The Alexander Medvedkin Reader*, op. cit., p. 45.
72. « La caméra outil pédagogique », *Œuvres*, op. cit., p. 417. Deligny raconte que si un adolescent est surpris à boire de l'alcool alors qu'il avait cessé de le faire pendant le tournage, il peut être coupé du montage : « S'il se remet à boire, le morceau de film où il existe, chef de chantier, sera mis en réserve pour longtemps » (*ibid.*). Quelque chose de similaire s'est produit avec le ciné-train : « Parfois les femmes des alcooliques filmés venaient nous voir [...] pour nous demander de supprimer les séquences dans lesquelles ils étaient déshonorés. [...] Dans certains cas nous promettions de les filmer à nouveau s'ils se redressaient » (Medvedkin, « The Kino-Train... », *The Alexander Medvedkin Reader*, op. cit., p. 37). Chez Deligny, on lit encore : « Nos séjours d'essai [...] doivent être contrôlés aussi souvent que possible [...] Qu'une assistance sociale s'y présente pour contrôle et sa simple présence risque d'être un catalyseur aux jérémiades, récriminations d'usage entre un adolescent difficile et les braves gens qui l'hébergent : mais si les adolescents, le délégué local de notre organisme et ceux qui l'aident savent que le "film" va venir pour les tenir au courant de la vie des uns et des autres et du travail de la collectivité et peut-être, s'enrichir grâce à eux, de quelques séquences nouvelles, l'opération se présente sous un autre jour : le groupe local entre, en quelque sorte, en compétition latente avec ce qu'il va voir du travail des autres groupes locaux : il va falloir mettre en lumière les rapports positifs qui ont pu s'établir, montrer le meilleur de soi-même afin que le film qui va repartir porte à Paris, aux familles, aux camarades des autres séjours d'essai, un message optimiste capable d'étonner les parents et les amis » (projet de rapport sur La Grande Cordée, op. cit., p. 15).
73. « Nous avons rarement tourné des films pour l'inspection. Mais le seul fait qu'un caméraman allait revenir avec son trépied imposant [...] avait une importance énorme » (Medvedkin, « The Kino-Train... », *The Alexander Medvedkin Reader*, op. cit., p. 38).
74. « Les auteurs du film... », 1955, Archives Huguette Dumoulin.
75. Lettre à François Truffaut, 18 juin 1960, inédite. Archives de la Cinémathèque.
76. « La caméra outil pédagogique », *Œuvres*, op. cit., p. 415.
77. Michel Foucault, « Qu'est-ce qu'un auteur ? », dans *Dits et Écrits*, vol. 1, Gallimard, 1994, en particulier p. 709-804.
78. *Ibid.*, p. 417.
79. « Le Ciné-Ceil, le Radio-Ceil et le soi-disant "documentalisme" », dans François Albera, Antonio Somaini et Irina Tcherneva (dir.), *Dziga Vertov. Le Ciné-Ceil de la révolution. Écrits sur le cinéma*, Les Presses du Réel, 2018, p. 400.

Chacun d'entr'eux est, dans toute la mesure du possible, scénariste, metteur en scène et auteur de la prise de vue. Le film est d'abord l'œuvre de ceux dont la vie est filmée <sup>74</sup>.

Deligny est politiquement net sur la question lorsque François Truffaut envisage de collaborer au projet : il répond explicitement qu'il ne s'agit pas d'un *regard sur*, la caméra n'est pas là pour raconter une histoire *sur* les adolescents et ceux-ci n'ont à être ni figurants ni acteurs. Il s'agit au contraire de les aider à prendre position, à se situer :

Il ne doit y avoir, entre nous, aucun malentendu et je crois nécessaire de bien vous faire entendre que le film que je prévois ne sera pas une œuvre inspirée par, ou glanée sur les quatre ou dix gars vivant ici [...] La présence de la caméra parmi des gars comme ceux que je recrute me paraît nécessaire pour concrétiser une manière de se penser, de se situer <sup>75</sup>.

L'œuvre est la vie des adolescents rejouée, réinventée par eux. Elle résulte d'une caméra placée *là*, disponible, permettant de « raconter en quelques suites d'images ce qu'ils voient de la vie qu'ils vivent <sup>76</sup> ». L'usage de la caméra est indissociable du processus de la prise de conscience à la fois collective et individuelle – *qui* voit et comment ? – et d'une forme d'*intervention locale* ; il est donc indissociable d'une mise en récit qui disqualifie leur statut de soi-disant « inadaptés ». L'essentiel est non seulement la participation des adolescents, mais le fait qu'ils produisent eux-mêmes les images : qu'ils soient non plus objets, mais sujets de savoir.

Deligny bouscule le cadre habituel de la représentation (de soi et de l'autre). Il affirme la nécessité (politique) de déplacer le discours *sur* vers une certaine modalité de *faire*. Et il dérange ainsi la « fonction-auteur <sup>77</sup> », en un sens beaucoup plus proche de Benjamin que de Foucault. L'auteur devient « producteur » et « opérant », en transformant ses pairs en cocréateurs, en leur donnant les outils pour qu'ils racontent eux aussi leur propre histoire.

Deligny opère un écart par rapport à la forme organique et communautaire makarenkiste. Si elle s'utilise à plusieurs, la caméra est aussi conçue comme un moyen d'exploration individuelle – articuler un langage et saisir son intention, percevoir le monde et le raconter à sa manière, bref, devenir sujet de son histoire. À l'intérieur de la situation collective, il revient à chaque individu de saisir l'occasion de faire un film ensemble. L'œuvre commune se constitue à la fois comme concrétisation du projet individuel et comme mémoire de la collectivité, elle relie un groupe disséminé dans les divers séjours d'essai qui « se prête mal à l'instauration de coutumes, de traditions qui, à travers les attitudes, transmettent, d'individu à individu, l'expérience collective <sup>78</sup> ». Le film produirait une unité à partir des histoires éparpillées ; non loin de Vertov, il deviendrait une sorte de « montage de la vie même <sup>79</sup> ».